

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

Κωστής Λάμνιος, Άννα Τσατσαρώνη

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να διερευνήσει την πιθανή σχέση μεταξύ παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης, πρακτικών αξιολόγησης και εκπαιδευτικής-κοινωνικής ανισότητας. Η πιθανότητα ύπαρξης μιας τέτοιας σχέσης υποδεικνύεται από τις θεωρητικές και εμπειρικές διερευνήσεις μας οι οποίες επιδιώκουν:

- Να αναδείξουν το ρόλο της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης στη συγκρότηση ή τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης.
- Να θεματοποιήσουν κοινωνικές παραδοχές, τόσο στο πεδίο συγκρότησης, όσο και στο πεδίο εκδήλωσης των πρακτικών αυτών.

Η προσέγγισή μας αξιοποιεί το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein, το οποίο, συνθέτοντας το μακρο- με το μικρο-επίπεδο ανάλυσης, δίνει έμφαση στις πρακτικές¹. Έτσι, το ενδιαφέρον της μελέτης αυτής επικεντρώνεται στη διερεύνηση των προϋποθέσεων, κάτω από τις οποίες η παιδαγωγική επιστημονική γνώση μπορεί να επηρεάσει τις πρακτικές αξιολόγησης, καθώς και στις επιπτώσεις που αυτές δημιουργούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών.

Μια πρώτη προσέγγιση στο ζήτημα αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι:

- Ο παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος αποτελείται από μια σειρά εννοιολογικών σχηματισμών ο καθένας από τους οποίους αναδεικνύει και διαφορετικά κριτήρια και πρακτικές αξιολόγησης.
- Το εσωτερικό του καθενός από τους σχηματισμούς αυτούς δομείται με βάση τη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Tsatsaroni, Lamnias, Sakonidis & Koulaidis, 1997. Βλ. και Bernstein, 1996, κεφ. 9).

Οι θεωρητικές αυτές θέσεις υποδεικνύουν ότι στο επίπεδο της σχολικής πρακτικής, πιθανότατα, υπάρχει διάσπαση μεταξύ των θεωρητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που αυτοί εφαρμόζουν, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόβλημα. Η υπόδειξη αυτή μας οδηγεί στη διατύπωση μιας υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία, η απλή διάχυση ε-

πιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στο επίπεδο του σχολείου, με τη μορφή θεωρίας, δεν επηρεάζει αποφασιστικά τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές/πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες ευθύνονται για την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Έτσι, εκτιμούμε ότι η έμφαση πρέπει να δοθεί στις πρακτικές και, ιδιαίτερα, στις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης.

Με βάση την ανάλυση αυτή, τα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Στο επίπεδο της θεωρητικής-αναλυτικής διερεύνησης:
 - α. Μπορεί η παιδαγωγική επιστημονική γνώση να κλονίσει τον παραδοσιακό παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος ευθύνεται για την ενίσχυση του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου;
 - β. Κάτω από ποιές προϋποθέσεις και σε ποιο πεδίο θα λειτουργήσει, προκειμένου να δημιουργήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές/πρακτικές αξιολόγησης;

2. Στο επίπεδο της εμπειρικής διερεύνησης:

Οι πόροι των εννοιολογικών συστημάτων έχουν τη μορφή απλών ερμηνευτικών πλαισίων, τα οποία διαμορφώνουν τους θεωρητικούς προσανατολισμούς των εκπαιδευτικών ή συγκροτούν στο επίπεδο του σχολείου και παιδαγωγικές πρακτικές συμβατές με το εννοιολογικό σύστημα που εκφράζουν οι προσανατολισμοί αυτοί;

Τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας προκύπτουν από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Στο επίπεδο της κοινωνιολογικής ανάλυσης-πρακτικής:

Αποτελεί η θεματοποίηση των κοινωνικών παραδοχών η οποία, όταν ενσωματώνεται στον παιδαγωγικό επιστημονικό Λόγο, είναι δυνατόν να συμβάλει στη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης, ένα νόμιμο πεδίο κοινωνιολογικής ανάλυσης και κοινωνιολογικής πρακτικής;

Η δομή της συγκεκριμένης μελέτης περιλαμβάνει:

- Στη δεύτερη ενότητα, την τοποθέτηση του προβλήματος.
- Στην τρίτη ενότητα, τη σύνδεση μακρο- και μικρο- επιπέδου ανάλυσης, η οποία αναδεικνύει τη στροφή της κοινωνιολογικής έρευνας προς τις πρακτικές.
- Στην τέταρτη ενότητα, την ανάλυση της εσωτερικής δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου.
- Στην πέμπτη ενότητα, την παραδειγματοποίηση, με βάση τα δεδομένα εμπειρικής έρευνας, όψεων της θεωρητικής διερεύνησης.
- Τέλος, η δομή της μελέτης περιλαμβάνει την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

2. Τοποθέτηση του προβλήματος

α. Μια σειρά από κοινωνιολογικές έρευνες, στο πλαίσιο του μακρο-επιπέδου ανάλυσης, θεωρούν την αξιολόγηση μηχανισμό νομιμοποίησης μιας κοινωνικά προκαθορισμένης διαλογής. Αιτιολογώντας την άποψη αυτή, υποστηρίζουν ότι το παραδοσιακό σχολείο απαιτεί και αξιολογεί γνώσεις, τις οποίες δεν έχει διδαχθεί μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (Bourdieu, 1977). Πιο συγκεκριμένα, οι κλασικές μαρξιστικές θεωρήσεις, τόσο στις γενικές θεωρητικές αναλύσεις του εκπαιδευτικού μηχανισμού (Althusser, 1994), όσο και σε επιμέρους επεξεργασμένες θέσεις, όπως είναι η κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή (Bourdieu, 1977, Apple, 1982, Κατσόγλης, 1995 κ.α.), αναδεικνύουν τον αναπαραγωγικό και επιλεκτικό ρόλο του σχολείου. Η πρακτική συνέπεια της θέσης αυτής συνδέεται με τη διαμόρφωση μιας καθαρά κριτικής/επικριτικής στάσης απέναντι στο θεσμό του σχολείου.

β. Στο πλαίσιο του μικρο-επιπέδου ανάλυσης, μια σειρά από έρευνες ασκούν κριτική στις δομικούς χαρακτήρα αναλύσεις και δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Tyler, 1985 & 1988 Delamont, 1976 Edwards, 1980. Βλ. και θεωρίες της συμβολικής διαντίδρασης, π.χ. Woods, 1983). Ωστόσο, το ενδιαφέρον των συγκεκριμένων ερευνών επικεντρώνεται, κυρίως, στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Επιπλέον, ακόμα και όταν στις αναλύσεις τους ενσωματώνουν μεταβλητές του μακρο-επιπέδου, δεν δημιουργούν εξειδικευμένα εργαλεία για την ανάλυση και περιγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών.

Έτσι, αναδεικνύεται το πρόβλημα της διάκρισης μακρο- και μικρο-προσεγγίσεων, στην ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης σε σχέση με τη σχολική αποτυχία και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.

γ. Η ανάδειξη του προβλήματος αυτού κατευθύνει τις διερευνήσεις μας σ' ένα σημαντικό αριθμό μελετών, ο οποίος, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein, επιδιώκει να συνδέσει το μακρο- με το μικρο-επίπεδο ανάλυσης και να δώσει έμφαση στις πρακτικές. Σύμφωνα με τον Bernstein (1981), οι παιδαγωγικές πρακτικές εκδηλώνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο και ενσωματώνουν μακρο- και μικρο-στοιχεία (βλ. και Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1997).

Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των μελετών αυτών, είναι χρήσιμο να αναφερθούμε και στην άποψη της Broadfoot, η οποία υπονοεί ότι η θέση της είναι συμβατή με το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein. Η Broadfoot (1996) υποστηρίζει ότι ο ρόλος της αξιολόγησης στις βιομηχανικές και τις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες έχει καθαρά επιλεκτικό χαρακτήρα. Στο συμπέρασμα αυτό φτάνει, αναλύοντας το σύστημα εξετάσεων και τις άλλες διαδικασίες αξιολόγησης που διαμορφώθηκαν στη Βρετανία και στη Γαλλία. Ειδικότερα, αξιοποιεί τη θέ-

ση του Bernstein, σύμφωνα με την οποία, ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία ... επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, (...) αντανακλά τόσο την κατανομή εξουσίας όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1991, σελ. 63). Έτσι για την Broadfoot, ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στις βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες είναι γνωστός και δεδομένος, αλλά η θεσμική έκφραση του ρόλου αυτού πιθανόν να ποικίλει, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, δέχεται τη θέση του Bernstein ότι η τάση για μετακίνηση από την ορατή παιδαγωγική και τις τυπικές μορφές αξιολόγησης στην αόρατη παιδαγωγική και τις άτυπες μορφές αξιολόγησης εκφράζει αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στις βασικές ταξινομήσεις και περιχαράξεις της κοινωνίας. Ωστόσο, θεωρεί ότι το ζήτημα το οποίο απαιτεί εμπειρική διερεύνηση συνδέεται με το ερώτημα αν οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις διάφορες χώρες σηματοδοτούν διαφορές στο επίπεδο της ιδεολογίας, η οποία χρησιμοποιείται για τη νομιμοποίηση των επιλογών της εξουσίας ή πρόκειται για σημαντικές διαφορές στο σύστημα αξιών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.

Εκτιμούμε ότι στις προσεγγίσεις που συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω παραγνωρίζεται ο ρόλος του παιδαγωγικού επιστημονικού λόγου και των παρεμβατικού χαρακτήρα επιρροών του, στον παραδοσιακό παιδαγωγικό μηχανισμό.

Στο σημείο αυτό, θα στρέψουμε την προσοχή μας σε μια σειρά από έρευνες, οι οποίες, σύμφωνα με την έκφραση του Davies (1995a), μεταφέρουν τον Bernstein στη σχολική τάξη. Οι μελέτες αυτές διερευνούν την επίδραση διαφορετικών τύπων σχολικής πρακτικής (διαφοροποίηση στις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης) στη σχολική επίδοση μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η επίδοση άλλαξε σημαντικά. Οι συγκεκριμένες έρευνες, όταν διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, δεν περιορίζουν το ενδιαφέρον τους, αποκλειστικά, στην ανάλυση των κοινωνικά προσδιορισμένων θέσεων και πρακτικών των μαθητών. Ιδιαίτερα, εξετάζουν τις διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης, τον τρόπο με τον οποίο η γνώση αυτή προσφέρεται στους μαθητές, καθώς και τις δυνατότητες που έχουν συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών να αναγνωρίσουν τα πλαίσια της σχολικής γνώσης. Όπως τονίζει ο Davies (1995a), οι έρευνες αυτές αποτελούν τον καλύτερο συνδυασμό εμπειρικών και θεωρητικών προσεγγίσεων στη διερεύνηση της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας των μαθητών.

Στη συνέχεια, επιχειρούμε μια ενδεικτική αναλυτική διάκριση των ερευνών αυτών, αντίστοιχη με το πεδίο στο οποίο δίνεται έμφαση. Συγκεκριμένα, η διάκριση γίνεται ανάλογα με την έμφαση στις διδακτικές πρακτικές, στις ρυθμιστικές πρακτικές και στις πρακτικές αξιολόγησης² αντίστοιχα. Έτσι:

1. Οι Fontinhas, Morais και Neves (1995), διαφοροποιώντας τις διδακτικές πρακτικές, διαπιστώνουν ότι αυτές επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.
2. Οι Morais και Antunes (1994), διερευνώντας το ζήτημα των ρυθμιστικών πρακτικών, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τις διαφοροποιήσεις στις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, διαπιστώνουν και πάλι ότι επηρεάζεται η επίδοση συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών. (Βλ. και Daniels, 1989).
3. Σε ό,τι έχει σχέση με τις πρακτικές αξιολόγησης, θα αναφερθούμε σε δύο διαφορετικής κατεύθυνσης έρευνες:
 - α. Οι Morais και Miranda (1996), επιδιώκουν να εξετάσουν πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα κριτήρια αξιολόγησης των δασκάλων τους. δηλαδή, αν οι μαθητές κατέχουν κανόνες αναγνώρισης των διαδικασιών αξιολόγησής τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η κατοχή των κανόνων συνδέεται:
 - Με την κοινωνική τάξη των μαθητών και
 - με το αν τα κριτήρια είναι ρητά.

Τελικά, η έρευνα έδειξε ότι τα ρητά κριτήρια αξιολόγησης επηρεάζουν θετικά τους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

β. Οι Coorer, Dunne & Rodgers (1997) ερευνούν την υφή των ασκήσεων, καθώς και τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός τις θέτει στους μαθητές κατά την αξιολόγηση (τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ορισμένες κατηγορίες μαθητών δεν αναγνωρίζουν το πλαίσιο της ερώτησης και η απάντησή τους συνδέεται με τις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής. Έτσι, είναι φανερό ότι απαιτείται προηγούμενη εξάσκηση των μαθητών σε κάθε κατηγορία ασκήσεων.

Οι έρευνες στις οποίες έχουμε αναφερθεί επιδιώκουν να διαπιστώσουν πώς, διαφορετικού τύπου πρακτικές (διδακτικές, ρυθμιστικές, αξιολόγησης), επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών από ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η ανάλυση των ερευνών αυτών γίνεται προκειμένου:

1. Να συστηματοποιήσουμε τον προβληματισμό και να αιτιολογήσουμε τη μεθοδολογική μας επιλογή για την έμφαση στις πρακτικές, οι οποίες ενσωματώνουν μακρο- και μικρο- στοιχεία (η ανάλυση αυτή θα γίνει στην ενότητα 3.).
2. Να αναδείξουμε μια νέα πτυχή του προβληματισμού, η οποία εκτιμούμε ότι:
 - α. Δεν αποσαφηνίζεται στις παραπάνω έρευνες.
 - β. Δεν αναδεικνύεται επαρκώς, με την περισσότερη δομικού χαρακτήρα βασική κατεύθυνση του Bernstein³.

Η νέα αυτή πτυχή συνδέεται:

- α. Με την ανάλυση της εσωτερικής δόμησης του παιδαγωγικού Λόγου.
- β. Με την ανάδειξη της πιθανής συμβολής του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου στη διαφοροποίηση και την παραγωγή πρακτικών.

Εκτιμούμε ότι ο παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος, κάτω από προϋποθέσεις⁴ μπορεί να συμβάλει στην επαναδόμηση του παιδαγωγικού επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα από τη συγκρότηση πρακτικών (ο προβληματισμός αυτός θα αναπτυχθεί στην ενότητα 4.). Επιπλέον, με την ανάλυση αυτή, θα επιχειρήσουμε να στηρίζουμε την επιστημολογική βάση της μεθοδολογικής επιλογής για τη στροφή προς την ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης.

3. Σύνδεση του μακρο- και μικρο επιπέδου ανάλυσης: Στροφή προς τις πράκτικές και ανάδειξη του παιδαγωγικού επικοινωνιακού πλαισίου

Ο Bernstein (1990, κεφ. 5.), αναλύοντας τον παραδοσιακό παιδαγωγικό μηχανισμό διαμορφώνει ένα εννοιολογικό πλαίσιο με βάση τις έννοιες: εξουσία και κοινωνικός έλεγχος, ταξινόμηση και περιχάραξη, κανόνες αναγνώρισης και κανόνες πραγμάτωσης, και με τον τρόπο αυτό συνδέει το μακρο- και το μικρο-επίπεδο ανάλυσης. Η διαπλοκή των παραπάνω εννοιών στο επικοινωνιακό πλαίσιο (Bernstein, 1991, σελ. 208), το οποίο αποτελεί το πεδίο εκδήλωσης και πιθανής επανασυγκρότησης των πρακτικών (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1997), αναδεικνύει τις κοινωνικού χαρακτήρα επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης του παιδαγωγικού Λόγου. Έτσι, ο Bernstein, κάνοντας και αναφορές στις προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη μακρο- μικρο-διάκριση, αναδεικνύει την ανάγκη της σύνθεσής της. Η συγκεκριμένη σύνθεση πραγματοποιείται στο πεδίο εκδήλωσης των πρακτικών.

Στο σημείο αυτό, με ενδεικτικές αναφορές στην ανάλυση του Bernstein (1990, κεφ. 5.), επιχειρείται:

- α. Η τεκμηρίωση της θέσης ότι, από μεθοδολογική άποψη, οι μακρο- και μικρο-προσεγγίσεις είναι ανεπαρκείς.
- β. Η αιτιολόγηση της μεθοδολογικής επιλογής για τη στροφή προς την ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Ο Bernstein επιχειρεί να αναδείξει το ρόλο των πρακτικών, τονίζοντας τις αναφορές ή τις παραλείψεις των προσεγγίσεων αυτών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στις πρακτικού χαρακτήρα διαδικασίες μετάδοσης/πρόσκτησης της γνώσης, αξιολόγησης κ.λ.π. Ειδικότερα:

A. Στο μακρο-επίπεδο:

- α. Οι θεωρίες που αποδίδουν αναπαραγωγικό ρόλο στο σχολείο αναλύουν την εκπαίδευση σε σχέση με τη δυνατότητα που έχει να αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας, μέσα από τις διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης.
- β. Όπως τονίζουν οι Karabel και Halsey (1977), ακόμα και ο Durkheim προτρέπει στην ανάλυση των "παιδαγωγικών ιδεών", έννοια η οποία αναφέρεται όχι μόνο στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και στον τρόπο μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης.
- γ. Η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Young, 1971) δίνει έμφαση στην υφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο μετάδοσης ή απόκτησής της, καθώς και στις διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο σχολείο. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι ... είναι ή θα έπρεπε να είναι βασική υποχρέωση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ο συσχετισμός των αρχών, στις οποίες στηρίζεται η επιλογή και η οργάνωση της σχολικής γνώσης (αναλυτικό πρόγραμμα) με το θεσμικό περιβάλλον και τα πλαίσια της αλληλόδρασης στο σχολείο και στη σχολική τάξη καθώς και με την κοινωνική δομή (Young, 1971, σ. 24).
- δ. Οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής (Apple, 1982) δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο τί αναπαράγεται μέσα στην εκπαίδευση και από την εκπαίδευση. Ωστόσο, παραμελούν την ανάλυση και περιγραφή του μέσου με το οποίο πραγματοποιείται η αναπαραγωγή. Ειδικότερα, δεν ασχολούνται με την ανάλυση του παιδαγωγικού Λόγου, τον οποίο θεωρούν αναμεταδότη των κοινωνικά διαμορφωμένων σχέσεων εξουσίας.
- ε. Η προσέγγιση του Κέντρου Σύγχρονων Πολιτισμικών Μελετών του Πανεπιστημίου του Birmingham (π.χ., Willis, 1977), σε αντίθεση με τις γαλλικές θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής, δεν αναλύουν συστηματικά τις πολιτιστικές πρακτικές στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- στ. Οι Bourdieu και Passeron (1970) έκαναν τη σημαντικότερη ίσως προσπάθεια, προκειμένου να αναδείξουν το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων. Ειδικότερα, θεωρούν ότι τα πολιτισμικά στοιχεία, οι διαδικασίες μετάδοσης/πρόσκτησης, οι πρακτικές επικοινωνίας, καθώς και τα σημασιολογικά συστήματα επιβάλλονται αυθαίρετα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, αναδεικνύουν τις σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες σ' αυτά.

B. Στο μικρο-επίπεδο:

- α. Ο Tyler (1985, 1988) έχει παρουσιάσει μια συστηματική ανάλυση ενός συνόλου εμπειρικών ερευνών, οι οποίες αναλύουν το σχολείο από την άποψη της

οργανωτικής δομής του και των πρακτικών αλληλεπίδρασης, οι οποίες εκδηλώνονται στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, το περιεχόμενο της γνώσης, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι μορφές αξιολόγησης διαμορφώνουν τους όρους για την αλληλόδραση εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

- β.** Οι μελέτες των Delamont (1976) και Edwards (1980) δίνουν έμφαση στη διατύπωση των αρχών που ρυθμίζουν τις πρακτικές επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Ωστόσο, παραμελούν ερωτήματα σχετικά με το ρόλο που παίζει η εξουσία και ο κοινωνικός έλεγχος στη διαμόρφωση του ρυθμιστικού Λόγου.

Τελικά, οι μελέτες αυτές, μολονότι δεν παραβλέπουν το μακρο-επίπεδο, δίνουν έμφαση στο τοπικό πλαίσιο. Επιπλέον, δεν έχουν αναπτύξει εννοιολογικά εργαλεία, προκειμένου να αναλύσουν και να περιγράψουν τον τρόπο δόμησης του επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο συγκροτείται από στοιχεία τόσο του μακρο-, όσο και του μικρο-επιπέδου και παράλληλα αποτελεί το πεδίο εκδήλωσης των πρακτικών (Bernstein, 1981 Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1997).

Με τον τρόπο αυτό, ο Bernstein αναλύει τις διαφοροποιήσεις στα ενδιαφέροντα των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και αναδεικνύει την ανάγκη της σύνθεσης των μακρο- και μικρο- προσεγγίσεων. Με τη συγκεκριμένη σύνθεση αιτιολογείται η μεθοδολογική στροφή προς τις πρακτικές, οι οποίες ενσωματώνουν μακρο- και μικρο- στοιχεία, και αναδεικνύεται το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί το πεδίο εκδήλωσης των πρακτικών.

Ειδικότερα, η συστηματική ανάλυση του εννοιολογικού πλαισίου του Bernstein, υποδεικνύει ότι το παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο δομείται με βάση:

1. Δομικού χαρακτήρα στοιχεία, τα οποία συγκροτούνται στο μακρο-επίπεδο. Συγκεκριμένα:

- α.** Με στοιχεία τα οποία προέρχονται από τις κοινωνικά προσδιορισμένες πρακτικές των κατηγοριοποιημένων υποκειμένων. Οι κοινωνικές πρακτικές συγκροτούν την κοινωνικά προσδιορισμένη θέση του υποκειμένου. Δηλαδή, το κάθε υποκείμενο, με βάση τις ταξινομήσεις και περιχαράξεις της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται, συγκροτεί συγκεκριμένης υφής κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης⁵. Έτσι, παράγει νοήματα που ερμηνεύονται με δομικού χαρακτήρα αναγωγές. Ο Bernstein, και όχι μόνο, θεωρεί ότι η λειτουργία του υποκειμένου στο παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο και οι επιπτώσεις που αυτή έχει στον τομέα της αξιολόγησης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη θέση του στο επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής⁶. Η άποψη αυτή, μολονότι αναδεικνύει ανελαστικούς καθορισμούς, εκτιμώμε - όπως φαίνεται από την επισήμανση (β) που ακολουθεί - ότι αφήνει και περιθώρια διαφοροποιήσεων.

β. Με τις πρακτικές που παράγουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης. Ο Bernstein υποστηρίζει ότι ο παραδοσιακός παιδαγωγικός μηχανισμός συγκροτείται με βάση ταξινομήσεις και περιχαράξεις (συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης), οι οποίες αποτελούν έκφραση της κατανομής της εξουσίας και των αρχών του κοινωνικού ελέγχου. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι οι τιμές αυτές διαμορφώνονται, διαφοροποιούνται και νομιμοποιούνται και μέσα από τις κατευθύνσεις του κάθε φορά κυρίαρχου παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου. Π.χ. μια συγκροτημένη εφαρμογή ενός μιτχεβιοριστικής κατεύθυνσης εννοιολογικού συστήματος δημιουργεί παιδαγωγικές πρακτικές απομνημόνευσης και πρακτικές αξιολόγησης του αποτελέσματος, οι οποίες συγκροτούν τόσο το μεταδότη, όσο και το δέκτη. Αντίθετα, ένας διεπιστημονικά συγκροτημένος παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος μπορεί να επηρεάσει τις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης και να διαφοροποιήσει τις παιδαγωγικές πρακτικές. Ωστόσο, αυτό προϋποθέτει σχετική αυτονομία του παιδαγωγικού Λόγου και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων παραγόντων του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης και συγκρότησης της σχολικής γνώσης (Bernstein, 1996, σελ. 116-118). Έτσι εκτιμούμε ότι οι πολλαπλές διαμεσολαβήσεις, οι οποίες αναδεικνύονται στη διαδικασία συγκρότησης του παιδαγωγικού Λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών, είναι δυνατόν να αμβλύνουν τους ταξικούς καθορισμούς (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, υπό εκτύπωση).

2. Στοιχεία που διαμορφώνονται στο επικοινωνιακό επίπεδο, μέσα από την αποσυγκρότηση και ανασυγκρότηση των δομικής υφής θέσεων των υποκειμένων. Οι αποσυγκροτήσεις/ανασυγκροτήσεις αυτές πραγματοποιούνται κατά τη διαπλοκή των συγκεκριμένων θέσεων με τα δομικά στοιχεία των παιδαγωγικών πρακτικών, τα οποία παράγουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης. Έτσι, διαμορφώνεται η διαφοροποιητική δυναμική του μικρο-επιπέδου, στο οποίο δρα το συγκεκριμένο υποκειμένο (μεταδότης/δέκτης).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος συνδέεται με τη δυνατότητά του να αξιοποιεί την παιδαγωγική επιστημονική γνώση, η οποία διαχέεται στο επίπεδο του σχολείου (Tsatsaroni & Lamnias, Forthcoming). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει και να αναγνώσει:

- α. Τα πλαίσια τα οποία διαμορφώνουν τις δομικής υφής θέσεις των μαθητών του, καθώς και τις επιπτώσεις των θέσεων αυτών στη συγκρότηση των παιδαγωγικών υποκειμένων.
- β. Τις δυνατότητες αξιοποίησης ή και διαφοροποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης, τις οποίες παράγουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης.

- γ. Τη δυναμική που αναπτύσσεται κατά τη διαπλοκή των δομικά συγκροτημένων παιδαγωγικών πρακτικών με στοιχεία ποικίλων κοινωνικών πρακτικών, τα οποία ενεργοποιούνται από τα κατηγοριοποιημένα υποκείμενα (Evans, forthcoming).

4. Ανάλυση της εσωτερικής δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου

Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου και παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης απαιτεί μια, έστω σύντομη, επιστημολογικού χαρακτήρα ανάλυση του παιδαγωγικού Λόγου. Αφετηρία του προβληματισμού μας αποτελεί η θέση ότι η έννοια της παιδαγωγικής πρακτικής αποτελεί έκφραση των ρυθμιστικών και των διδακτικών κανόνων που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου. Οι συγκεκριμένοι κανόνες, με τη σειρά τους, νοηματοδοτούνται και ρυθμίζονται από την κάθε φορά κυρίαρχη και υπό διαφοροποίηση παιδαγωγική αρχή, η οποία συγκροτείται στο πλαίσιο του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου (Bernstein, 1996, σελ. 117 Tsatsaroni & Lamnias, forthcoming).

Ο παιδαγωγικός Λόγος διαμορφώνεται με βάση:

1. Τις διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1996, σελ. 116-118) των ειδικών επιστημονικών Λόγων, όπως των μαθηματικών, της φυσικής κ.λ.π., οι οποίες, με τη συμβολή και του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου, συγκροτούν τη σχολική γνώση και τις σχολικές πρακτικές.
 2. Τις διαδικασίες αναπλαισίωσης των επιμέρους επιστημονικών Λόγων, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας κ.λ.π., οι οποίες, μέσα από την ανάπτυξη πλεγμάτων σχέσεων, οδηγούν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου (Tsatsaroni & Lamnias, forthcoming). Ο Λόγος αυτός επηρεάζει τις συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αυτές παράγουν.
- Έτσι, ο παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος συγκροτείται, με βάση:
- α. Τις αναπλαισιώσεις των επιμέρους επιστημονικών Λόγων, οι οποίες συγκροτούν τις παιδαγωγικές εκδοχές τους. Π.χ. η Παιδαγωγική Ψυχολογία συγκροτείται με την αναπλαισίωση του περιεχομένου της Ψυχολογίας.
 - β. Τα πλέγματα των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των παιδαγωγικών εκδοχών των επιμέρους επιστημονικών Λόγων.
 - γ. Τις κοινωνικο-πολιτικού χαρακτήρα λειτουργίες των επίσημων και ανεπίσημων παραγόντων στη διαδικασία, τόσο της πρωτογενούς παραγωγής γνώσης,

όσο και των αναπλαισιώσεων (π.χ. παρεμβάσεις κρατικής εξουσίας, χρηματοδοτήσεις έρευνας κ.λ.π.).

Παράλληλα, η διερεύνηση της εσωτερικής δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου αναδεικνύει και τις ιδιαιτερότητές του. Ειδικότερα, στο εσωτερικό του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου αναπτύσσονται κοινωνικού χαρακτήρα διεργασίες, καθώς και πλέγματα σχέσεων μεταξύ πολλών επιστημονικών Λόγων, τα οποία συγκροτούν την κάθε φορά κυρίαρχη παιδαγωγική αρχή. Έτσι, το ζήτημα της αλλαγής των πρακτικών αξιολόγησης μεταφέρεται, από το ορατό, και σαφώς κρίσιμο για τη συγκρότηση των πρακτικών πεδίο των αναπλαισιώσεων της σχολικής γνώσης, στη διερεύνηση των διαδικασιών δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου και των πιθανών επιρροών που αυτός ασκεί στην παραγωγή ή τη διαφοροποίηση των πρακτικών. Εκτιμούμε ότι η εστίαση του ενδιαφέροντος στην εσωτερική δόμηση του παιδαγωγικού επιστημονικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση του κρίσιμου ζητήματος της αλλαγής των πρακτικών, η οποία συνδέεται με το πρόβλημα της διάκρισης μεταξύ θεωρίας και πράξης⁷.

Συγκεκριμένα, στις ανθρωπιστικές επιστήμες λειτουργεί ένα είδος γενικής θεωρίας, η οποία έχει τη μορφή μιας σειράς αυτόνομων εννοιολογικών σχηματισμών, ο καθένας από τους οποίους προσπαθεί να εγκαθιδρύσει τοπικές ηγεμονίες (Bernstein, 1996, σελ. 169-181 Tsatsaroni-Lamnias-Sakonidis-Koulaidis, 1997). Παράλληλα, το εσωτερικό των εννοιολογικών αυτών σχηματισμών συγκροτείται με βάση τη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ειδικότερα, οι εννοιολογικοί αυτοί σχηματισμοί εκφράζονται σε δύο επίπεδα:

- α.** Στο επίπεδο της γενικής θεωρίας, το οποίο επιδιώκει μια καθαρά επιστημονική συγκρότηση του εννοιολογικού σχηματισμού, ανάλογη μ' αυτή των φυσικών επιστημών.
- β.** Σ' ένα περισσότερο εμπειρικό επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με την επίλυση συγκεκριμένων και τοπικού χαρακτήρα προβλημάτων.

Έτσι, η διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης, φαίνεται ότι χαρακτηρίζει την εσωτερική δομή της επιστημονικής γνώσης στις ανθρωπιστικές επιστήμες επομένως, και την εσωτερική δομή της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης. Εκτιμούμε ότι το σημείο αυτό είναι κρίσιμο, για τη διερεύνηση του ρόλου της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης στην αλλαγή των παραδοσιακών πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα.

Πιο συγκεκριμένα, ο υπαρκτός παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος φαίνεται να εκφράζεται με τα εννοιολογικά συστήματα της εμπειρικής, της ερμηνευτικής και της κριτικής παιδαγωγικής (Ξωχέλης, 1995 Λάμνιαν, 1997)⁸. Τα συστήματα αυτά, αποτελούν τους επιμέρους εννοιολογικούς σχηματισμούς του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου, οι οποίοι, εγκαθιδρύοντας τοπικές ηγεμονίες, επι-

διδάσκουν να δημιουργήσουν παιδαγωγική επιστημονική γνώση και συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Όμως, όπως έχουμε υποστηρίξει και σε προηγούμενες μελέτες μας (Tsatsaroni & Lamnias, Forthcoming Λάμνιας & Τσατσαρώνη, υπό εκτύπωση και Tsatsaroni-Lamnias-Sakonidis-Koulaidis, 1997):

- α.** Επειδή η διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης αποτελεί δομικό τους στοιχείο, τα συστήματα αυτά, δημοσιοποιώντας μόνο θεωρία, δεν δημιουργούν ευρείας έκτασης πρακτικές.
- β.** Η ανάλυση της εσωτερικής δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο Λόγος αυτός, ακόμα και όταν εμφανίζεται ως σύγχρονος ή "προοδευτικός", αναπαράγει τις παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η τυπολογία που παράγουν οι εννοιολογικοί σχηματισμοί του υπαρκτού παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου, ακόμα και στο αναλυτικό-θεωρητικό επίπεδο, δεν ανοίγουν προοπτικές (Λάμνιας & Τσατσαρώνη, 1997). Ειδικότερα:

 - 1.** Η εμπειρική παιδαγωγική, στην οποία κυριαρχεί ο επιστημονικός Λόγος του πιχεβιορισμού, αναδεικνύει το σχήμα των αυστηρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων [T+ Π+]. Ο τύπος αυτός επιβάλλει τις διαδικασίες μετάδοσης μιας προκατασκευασμένης γνώσης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Όμως, η αναπαραγωγή των ταξικά ελεγχόμενων και αυστηρά ταξινομημένων αφηρημένων νοημάτων προϋποθέτει κανόνες πραγμάτωσης, τους οποίους δεν κατέχουν οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.
 - 2.** Η ερμηνευτική παιδαγωγική, στην οποία κυριαρχεί ο επιστημονικός Λόγος της εξελικτικής και της γνωστικής ψυχολογίας, αναδεικνύει το σχήμα των αυστηρών ταξινομήσεων και των χαλαρών περιχαράξεων [T+ Π-]. Ο τύπος αυτός προτείνει τις διαδικασίες πρόσκτησης προσδιορισμένων μορφών γνώσης και τις άτυπες μορφές αξιολόγησης σ' ένα ανοιχτό επικοινωνιακό πλαίσιο. Ωστόσο, το σχήμα αυτό θεωρεί ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες είναι δεδομένες για όλες τις κατηγορίες των μαθητών. Έτσι, οι άτυπες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αποβλέπουν στην απελευθέρωση των ατομικών ιδιοτήτων, είναι περισσότερο διεισδυτικές και πιο επώδυνες για ορισμένες κατηγορίες μαθητών.
 - 3.** Η κριτική παιδαγωγική, στην οποία κυριαρχεί ο επιστημονικός Λόγος της κοινωνιολογίας, αναδεικνύει το σχήμα των χαλαρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων [T- Π-]. Ο τύπος αυτός δίνει έμφαση στην καθημερινή γνώση των μαθητών και επιδιώκει την κατάργηση της αξιολόγησης. Ωστόσο, μολονότι αμφισβητεί τις αυστηρές ταξινομήσεις της σχολικής γνώσης και σε θεωρητικό-αναλυτικό επίπεδο προϋποθέτει, αν και άρρητα, δομικές παρεμβάσεις (παρεμβάσεις στις συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης), στρέφεται αποκλει-

στικά προς την καθημερινή γνώση. Με τον τρόπο αυτό παραγνωρίζεται το επιστημολογικής και κοινωνικής υφής χάσμα μεταξύ καθημερινής και επιστημονικής/σχολικής γνώσης, με συνέπεια οι μαθητές, ιδιαίτερα από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, να μη συνδέονται με το "εσωτερικό πεδίο" της επιστημονικής γνώσης (Dowling, 1993 & 1994 Muller & Taylor, 1995 Κουζέλης, 1991 Κουζέλης, 1995).

Τελικά, η συγκεκριμένη τυπολογία, μη θεματοποιώντας ρητές και άρρητες κοινωνικές παραδοχές, δεν μπορεί να αποσταθεροποιήσει τον παραδοσιακό παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος ενισχύει τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου. Έτσι, το βασικό ερώτημα εξακολουθεί να συνδέεται με το πώς ο παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος, αποδομώντας την αντίθεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, και αναδεικνύοντας αρχές για τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης, μπορεί να διαφοροποιήσει τις παραδοσιακές πρακτικές, να αποσταθεροποιήσει τον παραδοσιακό παιδαγωγικό μηχανισμό και να βοηθήσει συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Εκτιμούμε ότι μια πιθανή απάντηση συνδέεται με την επαναδόμηση του παιδαγωγικού επικοινωνιακού πλαισίου. Σε μια τέτοια επαναδόμηση ο ρόλος του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου είναι κρίσιμος. Επίσης, σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος της κοινωνιολογίας, για τη θεματοποίηση των κοινωνικών παραδοχών στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης.

5. Παραδειγματοποίηση όψεων της θεωρητικής διερεύνησης

Όπως υποστηρίζουμε στη θεωρητική μας διερεύνηση, ο παραδοσιακός παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος:

- α. Δομείται εσωτερικά, με βάση τη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης.
- β. Αναπαράγει τις παραδοσιακές πρακτικές.

Έτσι, οι πρακτικές αξιολόγησης στις οποίες επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας, εκδηλώνονται στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ θεωρίας και πράξης και αναπαράγουν την παραδοσιακή πρακτική της αξιολόγησης του αποτελέσματος, η οποία συμβάλλει στην αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Στο πλαίσιο αυτό, προκειμένου να ενισχύσουμε τις θεωρητικές μας θέσεις, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε και εμπειρικά⁹ όψεις της ανάλυσής μας.

Το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 7 άνδρες και 7 γυναίκες. Οι μισοί από αυτούς είχαν διδακτική εμπειρία λιγότερο από 15 χρόνια, και οι υπόλοιποι περισσότερο από 15 χρόνια. Επιπλέον, 9 από τα υποκείμενα της μελέτης είχαν παρακολουθήσει πρόσφατα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία κρίθηκαν σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία εμπειριείχε ερωτήσεις που επέτρεπαν την εκμείωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτήσεις συνδέονταν με τους παρακάτω κύριους άξονες:

- Καθημερινή σχολική πρακτική.
- Γενική στάση απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης.
- Χειρισμός συγκεκριμένων περιπτώσεων αξιολόγησης.
- Πρακτικές αξιολόγησης που εισάγονται μέσω των σχολικών εγχειριδίων.
- Τυπικές και άτυπες μορφές αξιολόγησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής.
- Κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αξιολόγηση.

Στη συνέχεια διαμορφώσαμε ένα ερευνητικό μοντέλο, το οποίο βοήθησε στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού εργαλείου (ΠΙΝΑΚΑΣ Ι) για την παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας.

Ένα βασικό ερώτημα που διερευνήθηκε στη μελέτη αυτή - και το οποίο αποτυπώνεται στο πλέγμα που παρουσιάζεται στον Πίνακα Ι - συνδέεται με την υπόθεση της διάκρισης μεταξύ θεωρίας και πράξης και έχει την παρακάτω μορφή: Οι πόροι των παραδοσιακών εννοιολογικών συστημάτων έχουν τη μορφή απλών ερμηνευτικών πλαισίων, τα οποία διαμορφώνουν τους θεωρητικούς προσανατολισμούς των εκπαιδευτικών, ή συγκροτούν στο επίπεδο του σχολείου και παιδαγωγικές πρακτικές συμβατές με το εννοιολογικό σύστημα που εκφράζουν οι προσανατολισμοί αυτοί;

Το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε με την αξιοποίηση ποικίλων δεδομένων. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται αναφορά στα στοιχεία εκείνα τα οποία ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι τα παραδοσιακά εννοιολογικά συστήματα της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης δημοσιοποιούν τη θέση τους με τη μορφή θεωρίας και, αναπαράγοντας τη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης, δεν επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές αξιολόγησης. Μια απόπειρα διερεύνησης του ισχυρισμού αυτού, συνδέεται με την εξέταση των δύο διαστάσεων του πλέγματος:

1. Πρακτικές αξιολόγησης, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός καλείται να χειριστεί συγκεκριμένες περιπτώσεις αξιολόγησης.
2. Στάση σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Η δεύτερη διάσταση (στάση σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική) περιλαμβάνει δύο στοιχεία:

- α. Το στοιχείο "εκπαιδευτική πολιτική", το οποίο συνδέεται με το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- β. Το στοιχείο "πρακτικές αξιολόγησης", οι οποίες διαμορφώνονται με τις

συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης. Είναι αυτονόητο ότι οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης αποτελούν διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, το πρώτο ζεύγος διερευνά:

1. Τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται συγκεκριμένες περιπτώσεις αξιολόγησης (πρακτικές αξιολόγησης).
2. Τη στάση τους απέναντι στο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης (εκπαιδευτική πολιτική).

Το δεύτερο ζεύγος διερευνά:

1. Τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται συγκεκριμένες περιπτώσεις αξιολόγησης (πρακτικές αξιολόγησης).
2. Τη στάση τους απέναντι στις πρακτικές που εισάγουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης (πρακτικές).

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Βλ. ΠΙΝΑΚΑ II) , έδειξαν ότι:

- α. Στο πρώτο ζεύγος: Πρακτικές αξιολόγησης/Στάση απέναντι στο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης, παρουσιάζονται πολλές ασυμβατότητες.
- β. Στο δεύτερο ζεύγος: Πρακτικές αξιολόγησης/Στάση απέναντι στις πρακτικές που εισάγουν οι συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης, δεν παρατηρούνται ασυμβατότητες.

Ειδικότερα, διερευνώντας το πρώτο ζεύγος, παρατηρούμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης, είναι περισσότερο προωθημένες απ' ό,τι οι πρακτικές τους, όταν αυτοί καλούνται να χειριστούν συγκεκριμένες περιπτώσεις αξιολόγησης. Αυτό, πιθανότατα, αποτελεί μία επιπλέον ένδειξη για τη λειτουργία της διάκρισης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Συγκεκριμένα, τα θεωρητικά ερμηνευτικά πλαίσια των εκπαιδευτικών, τα οποία αντλούν πόρους από τα παραδοσιακά εννοιολογικά συστήματα, τους βοηθούν να διαμορφώνουν, σε ό,τι έχει σχέση με τις αντιλήψεις τους, προωθημένες θέσεις.

Αντίθετα, διερευνώντας το δεύτερο ζεύγος, παρατηρούμε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές που παράγονται μέσα από τις αναπλαισιώσεις ταυτίζονται με τις πρακτικές τους, κατά το χειρισμό συγκεκριμένων περιπτώσεων. Η συμβατότητα μεταξύ χειρισμού περιπτώσεων αξιολόγησης και πρακτικών αξιολόγησης που παράγουν οι υπαρκτές συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης, πιθανότατα, ενισχύει την άποψή μας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εξακολουθεί να ρυθμίζεται από τις παραδοσιακές πρακτικές.

6. Συμπεράσματα

Η ανάλυσή μας υποδεικνύει ότι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης, πρακτικών αξιολόγησης και εκπαιδευτικής-κοινωνικής ανισότητας απαιτεί τη συστηματική περιγραφή και ανάλυση τόσο των παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες δομούν το παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όσο και της εσωτερικής οργάνωσης και δόμησης του παιδαγωγικού επιστημονικού λόγου, με τη συμβολή του οποίου αναπαράγονται, αποσυγκροτούνται ή και διαφοροποιούνται οι παιδαγωγικές πρακτικές. Ειδικότερα:

I. Η θεωρητική διερεύνηση και παραδειγματοποίηση του ζητήματος συμβάλλει:

- α.** Στην ανάδειξη των πλαισίων της συγκρότησης και της εκδήλωσης των πρακτικών.
- β.** Στην καλύτερη περιγραφή του παιδαγωγικού μηχανισμού, ο οποίος λειτουργεί στο παραδοσιακό παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο, αναπαράγοντας την εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα.
- γ.** Στην ενίσχυση της αντίληψης ότι με την επανασυγκρότηση του παιδαγωγικού επικοινωνιακού πλαισίου, είναι δυνατόν να αποσταθεροποιηθεί ο παιδαγωγικός μηχανισμός, ο οποίος ευθύνεται για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.
- δ.** Στην ενίσχυση της αντίληψης ότι ο παιδαγωγικός επιστημονικός λόγος είναι δυνατόν να συμβάλει στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων πρακτικών.

II. Η προσέγγισή μας, εστιάζοντας την ανάλυση στην εσωτερική οργάνωση και δόμηση του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου, ενισχύει την έμφαση που δίνεται, από μεθοδολογική άποψη, στην ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών. Παράλληλα, επιτρέπει την κατανόηση της σχέσης μεταξύ παιδαγωγικού επιστημονικού λόγου και παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες διαμορφώνονται από το Λόγο αυτό. Με τον τρόπο αυτό συμπληρώνει τις κοινωνιολογικές αναλύσεις της σχολικής τάξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες επικεντρώνουν, αποκλειστικά, στο παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο (διαδικασίες μετάδοσης-πρόσκτησης) ή στο ορατό παιδαγωγικό πεδίο των αναπλαισιώσεων της σχολικής γνώσης.

III. Τέλος, η συνολική ανάλυση συμβάλλει στη συγκεκριμενοποίηση του ρόλου της κοινωνιολογίας στην προσπάθεια αλλαγής των σχολικών πρακτικών. Σύμφωνα με την ανάλυσή μας, ο ρόλος αυτός συνδέεται με τη θεματοποίηση των άρρητων παραδοχών, οι οποίες εμπεριέχονται στις συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης και στα προγράμματα σπουδών. Παράλληλα, συμβάλλει στη διατύπωση, με κοινωνιολογικούς όρους, του παιδαγωγικού αιτήματος για αλλαγή των σχολικών πρακτικών, διαφοροποιώντας το π.χ. από τις επιδιώξεις του κινήματος για

ένα αποτελεσματικό σχολείο (Βλ. και Ball, 1995). Έτσι, σε ό,τι έχει σχέση με το Λόγο της κοινωνιολογίας, η αλλαγή των πρακτικών συνδέεται με την άμβλυνση-αποσταθεροποίηση του παιδαγωγικού μηχανισμού, ο οποίος ευθύνεται για την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Η έννοια της παιδαγωγικής πρακτικής, στο θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein (1971, 1981, 1986, 1990, 1991, 1996), αποτελεί έκφραση των βασικών αρχών της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Συγκεκριμένα:

α. Η ταξινόμηση ... μας δίνει τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων της σχολικής γνώσης.

β. Η περιχάραξη ... χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της δομής του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά η παιδαγωγική. Π.χ., για τις σχέσεις δασκάλου και μαθητή.

Έτσι, η εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής αποτελεί έκφραση:

1. Των ρυθμιστικών κανόνων, οι οποίοι εκφράζονται από τις κοινωνικά διαμορφωμένες ταξινομήσεις μεταξύ κατηγοριών (π.χ. δάσκαλος/μαθητής). Η ισχύς του συνόρου μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών αναδεικνύει ρητές ή άρρητες ιεραρχίες, οι οποίες προσδιορίζουν ισχυρές ή χαλαρές περιχαραξίες και αντίστοιχες πρακτικές. Π.χ., σε μια άρρητη ιεραρχία οι στρατηγικές επικοινωνίας δεν αποκαλύπτουν την εξουσία και ο δέκτης δεν διακρίνει εύκολα το μεταδότη. Έτσι, είναι αυτονόητο ότι η υψή των παιδαγωγικών πρακτικών/πρακτικών αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας άρρητης ιεραρχίας είναι διαφορετική, απ' ότι στο πλαίσιο μιας ρητής.

2. Των διδακτικών κανόνων, οι οποίοι συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης/πρόσκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι διδακτικοί κανόνες αναφέρονται:

α. Στους κανόνες διαδοχής, οι οποίοι ρυθμίζουν τι προηγείται και τι έπεται.

β. Στους κανόνες βηματισμού, οι οποίοι ρυθμίζουν το χρόνο που απαιτείται για την κατάκτηση αυτού που προηγείται.

γ. Στους κανόνες κριτηρίων, οι οποίοι ρυθμίζουν ... τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση.

Η ρητή ή η άρρητη έκφραση των κανόνων αυτών συγκροτεί διαφορετικού τύπου πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτό, οι διαφοροποιήσεις στις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, σε συνδυασμό - όπως θα επιχειρηματολογήσουμε στο κείμενο - με τη θεματοποίηση κοινωνικών παραδοχών, προσδιορίζουν την υφα: α) του περιεχομένου της σχολικής γνώσης β) των διαδικασιών μετάδοσης/πρόσκτησης και γ) των κριτηρίων αξιολόγησης. Έτσι, συγκροτούν συγκεκριμένης ποιότητας πρακτικές.

Στη θεωρία του Bernstein, οι διαφοροποιήσεις στις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης συνδέονται με αλλαγές στον τρόπο παραγωγής που χαρακτηρίζει ένα κοινωνικό σχηματισμό, ή με ανάγκες του πλαισίου νομιμοποίησης της θεσμικής τάξης πραγμάτων (Broadfoot, 1977, σελ. 83-90). Ωστόσο, εκτιμούμε ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές και ιδιαίτερα η θεματοποίηση ή η μη θεματοποίηση κοινωνικών παραδοχών, προσδιορίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από τη λογική που διέπει τα εννοιολογικά συστήματα, τα οποία συγκροτούν την εσωτερική δομή του παιδαγωγικού επιστημονικού Λόγου. Μολονότι η διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης αποτελεί δομικό στοιχείο των εννοιολογικών αυτών συστημάτων, εκτιμούμε ότι, κάτω από προϋποθέσεις, μπορούν να συγκροτήσουν πρακτικές.

² Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης αποτελούν δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι η διάκριση μεταξύ ρυθμιστικών και διδακτικών πρακτικών είναι μόνο αναλυτική.

- ³ Ωστόσο, ο Bernstein, στο έργο του *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (1996, κεφ. 9) αναδεικνύει ένα σχετικό προβληματισμό για την εσωτερική δόμηση του Λόγου των Κοινωνικών Επιστημών.
- ⁴ Συγκεκριμένα, οι προϋποθέσεις αυτές συνδέονται με την άμβλυνση των προβλημάτων που δημιουργεί η διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Έτσι, ο παιδαγωγικός επιστημονικός Λόγος μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή κατάλληλων πρακτικών, μέσα από τις συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης. Παράλληλα, σε ό,τι έχει σχέση με τις πρακτικές αξιολόγησης, ο παιδαγωγικός επιστημονικός λόγος, συμβάλλει στην άμβλυνση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας, όταν θεματοποιεί κοινωνικές παραδοχές (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1997).
- ⁵ Οι κανόνες αναγνώρισης προσδιορίζουν τι είναι θεμιτό να τεθεί μαζί με τι και αποτελούν προϋπόθεση για την παραγωγή θεμιτού νοήματος. Οι κανόνες πραγμάτωσης υποδεικνύουν τον τρόπο δημοσιοποίησης των νοημάτων (Bernstein, 1981, 1996 Davies, 1995b).
- ⁶ Το παραδοσιακό σχολείο αξιολογεί κοινωνικά διαμορφωμένα χαρακτηριστικά και όχι τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που αυτό μεταδίδει/οικοδομεί (Bourdieu, 1977 Μυλωνάς, 1992 Κατσώλης, 1995).
- ⁷ Όπως έχει τονιστεί και στην υποσημείωση (4), το πρόβλημα της διάκρισης μεταξύ θεωρίας και πράξης φαίνεται να αμβλύνεται, μέσα από πρακτικές που δημιουργούν οι κατάλληλες συγκροτήσεις της σχολικής γνώσης (Tsatsaroni & Lamnias, forthcoming).
- ⁸ Η θέση αυτή είναι συμβατή και με την παρουσίαση των επιστημολογικών προσεγγίσεων του Habermas (1978). Η σειρά των αναφορών μας (εμπειρική, ερμηνευτική, κριτική) δεν έχει ιστορική αλλά αξιολογική διάσταση και στηρίζεται στη σειρά με την οποία ο Habermas παρουσιάζει τις επιστημολογικές του προσεγγίσεις.
- ⁹ Η συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο της βρετανικής κοινωνιολογικής εταιρείας (Tsatsaroni, Lamnias, Sakonidis & Koulaidis, 1997) και αποτελεί τμήμα ενός ερευνητικού προγράμματος σε εξέλιξη. Σημειώνουμε ότι στην εξέλιξη του, μεταξύ των άλλων, επιδιώκεται η διερεύνηση της πιθανότητας λειτουργίας άρρητων κριτηρίων αξιολόγησης και της ρύθμισης των παιδαγωγικών πρακτικών από τα κριτήρια αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **ALTHUSSER, L.** (1994): *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί μηχανισμοί του Κράτους*, στο L. Althusser, *Θέσεις*, μετάφρ. Ξ. Γιαταγάνης, εκδόσεις θεμέλιο (Έκδοση, σελ. 69-121).
- **APPLE, M. W.** (Ed.) (1982): *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge.
- **BALL, S.** (1995): *Intellectuals or technicians? The Urgent role of theory in Educational Studies*, British Journal of Educational Studies, XXXXIII (3), pp. 255-271.
- **BERNSTEIN, B.** (1971): *On the classification and framing of educational knowledge*, in M.F.D. Young (editor) *Knowledge and control*. London, Collier-Macmillan.
- **BERNSTEIN, B.** (1981): *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model*,

Language in Society, 10, (3), 327-363.

- **BERNSTEIN, B.** (1986): On Pedagogic discourse, in Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood.
- **BERNSTEIN, B.** (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York, Routledge.
- **BERNSTEIN, B.** (1991): *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών.
- **BERNSTEIN, B.** (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London, Taylor & Francis.
- **BROADFOOT, P.** (1996): *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- **BOURDIEU, P.** (1977) *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in *Power and Ideology in Education*, edited by J. Karabel and A. H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- **COOPER, B.** (1996): *Using Data From Clinical Interviews To Explore Students' Understanding Of Mathematics Tests Items: Relating Bernstein and Bourdieu on Culture to Questions of Fairness in Testing*, Paper Presented to the Symposium: Investigating Relationships Between Student Learning and Assessment in Primary Schools, American Educational Research Conference, New York, April 1996.
- **COOPER, B. & DUNNE, M.** (1997): *Using Bernstein and Bourdieu to Understand Social Class Differences in Children's Responses to National Curriculum Mathematics Testing*, Paper presented at the Annual Conference of the British Sociological Association, York, April 1997.
- **COOPER, B. DUNNE, M. & RODGERS, N.** (1997): *Social Class, Gender, Item Type and Performance in National Tests of Primary School Mathematics: Some Research Evidence from England*, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.
- **DANIELS, H.** (1989): *Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice*, British Journal of Sociology of Education, 10(2), pp. 123-140.
- **DAVIES, B.** (1995a): *Bernstein on classrooms*, P. Atkinson, B. Davies & S. Delamont (Eds.), *Discourse and Reproduction*, Cresskill, Hampton Press.
- **DAVIES, B.** (1995b): *Acquiring the Means of Acquisition: is pedagogic practice a crucial variable?*, International Studies in Sociology of Education, Vol. 5, No. 2, 1995, pp. 189-202.
- **DELAMONT, S.** (1976): *Interaction in the Classroom*, second ed. (1983), London, Methuen.
- **DOWLING, P.** (1993) *A language for the sociological description of pedagogic texts with particular reference to the Secondary Mathematics Scheme (SMP) 11-16*. Unpublished doctoral thesis, University of London, Institute of Education, London.
- **DOWLING, P.** (1994) *Discursive saturation and school mathematics texts: A strand from a language of description*, in P. Ernest (editor), *Mathematics, education and philosophy: An international perspective*. London: The Falmer Press.
- **EDWARDS, A.** (1980): *Patterns of Power and Authority in Classroom Talk*, in P. Woods (ed.) *Teacher Strategies*, London, Croom Helm.

- **EVANS, J.** (forthcoming): *Building Bridges: Reflections on the problem of transfer of learning in mathematics*, Educational Studies in Mathematics.
- **FONTINHAS, F., MORAIS, A. & NEVES, I.** (1995): *Students Coding Orientation and School Socializing Context in Their Relation with Students' Scientific Achievement*, Journal of Research in Science Teaching, vol. 32, (5) pp 445-462.
- **HAMBERMAS, J.** (1978): *Knowledge and Human Interests* (second edition), transl. J.J. Shapiro. London, Heinemann.
- **KARABEL, J. and HALSEY, A. H.** (1977): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.
- **ΚΑΤΣΙΔΑΛΗΣ, Ι. ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ** (1995): *Η Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών και η Κοινωνική Ισότητα: Έννοιες, Θεωρία και Πράξη*. Εισήγηση στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Νοέμβριος 1995.
- **ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ.** (1991): *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*, Εκδόσεις Κριτική επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- **ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ.** (1995): *Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής*. Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα.
- **ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ.** (υπό εκτύπωση), *Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*, στο περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 26.
- **ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. & ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ, Α.** (υπό εκτύπωση): *Οι διαδικασίες ανα-πλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών*, στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- **ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. & ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ, Α.** (1997): *Σχολική Γνώση και Πρακτικές Αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό*. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Ιωάννινα, Οκτώβριος, 1997).
- **MORAIS, A., FONTINHAS, F., & NEVES, I.** (1992): *Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science - the contribution of pedagogy and social background of students*, British Journal of Sociology of Education, vol. 13 (2).
- **MORAIS, A. & ANTUNES H.** (1994): *Students' Differential Text Production in the Regulative Context of the Classroom*, British Journal of Sociology of Education, vol. 15 (2).
- **MORAIS, A. & MIRANDA, C.** (1996): *Understanding Teachers' Evaluation Criteria: A Condition for Success in Science Classes*, Journal of Research in Science Teaching, vol. 33 (6) pp 601-624.
- **ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ.** (1992): *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο*. Εκδόσεις Αρμός, Αθήνα.
- **MULLER, J. & TAYLOR, N.** (1995): *Schools and everyday life: Knowledge sacred and profane*, Social Epistemology, Vol. 9 (3), pp. 257-275.
- **ΞΩΧΕΛΗΣ, Π.** (1995): *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Πέμπτη έκδοση. Θεσσαλονίκη.

- **TYLER, W.** (1985): *The Organizational Structure of the School*, Annual Review of Sociology, 15: 49-73.
- **TYLER, W.** (1988): *School Organization: A Sociological Perspective*, London, Croom Helm.
- **TSATSARONI, A. & LAMNIAS, K.**: (forthcoming): *Disciplinary Relations and Pedagogy: An Investigation of the Relationship Between Theory, and School and Research Practices*.
- **TSATSARONI, A.-LAMNIAS, K.-SAKONIDIS, H.-KOULAKIS, V.** (1997): *Research communities, interpretive frames, and power relations in education*. University of York, Power/Resistance. The 1997 annual conference of the British Sociological Association.
- **WILLIS, P. E.** (1977): *Learning to Labour: How Working-class kids get Working-class Jobs*, Farnborough, Saxon House.
- **WOODS, P.** (1983): *Sociology and the school. An Interactionist viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London.
- **YOUNG, M.** (1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Ed. M.F.D. Young, Collier-Macmillan.